

# 児童英語教育における指導者の支援の新たな分類 : 社会文化理論の視点から

著者名(日)	渡邊 万里子
雑誌名	Otsuma Review
巻	48
ページ	117-127
発行年	2015-07
URL	<a href="http://id.nii.ac.jp/1114/00006098/">http://id.nii.ac.jp/1114/00006098/</a>

# 児童英語教育における指導者の支援の新たな分類 —社会文化理論の視点から

渡 邊 万里子

第二言語教育分野では、学習者が第二言語による運用力を習得することが教育のゴールであることは言うまでもないが、問題解決能力や自律性もまた、第二言語教育によって本来育まれるものである。しかしそうした視点からは十分な研究がなされていない。児童英語教育の変革期にある今こそ、その普遍的な意義について議論が必要である。本研究では、児童の自律的な課題達成とそれを支える指導者の支援を分析するための新たな枠組みを提案する。

## 1. 先行研究

### 1.1 訂正フィードバック

指導者と学習者のインタラクションの役割と効果を明らかにする研究としては、相互交流的修正は学習者の言語習得を促すとの Long (1996) のインタラクション仮説に基づいて、学習者の発話に対する指導者の訂正フィードバックを対象とした研究が進んでいる。

相互交流的修正の対象は、意味伝達と言語形式の2種類に大きく分けられる。訂正フィードバックは学習者の言語的誤りに対してそれを修正する意図で与えられるものであり、Lyster & Ranta (1997, p. 46-49) によって6種類に分類された [表 1]。

明示的訂正 — 正しい形 (correct form) を示すとともに、学習者の発話に誤りがあることを明確に表す。
---

リキャスト — 学習者の発話に誤りがあることを明示的には伝えずに、誤りを正しい形に直して示す。
---

明確化要求 — 学習者の発話の意味を理解できないことを伝える。
---------------------------------

メタ言語的フィードバック — 正しい形は示さずに、学習者の発話に誤りがあることを示唆するコメント、誤りの性質に言及する文法的な情報、あるいは学習者から文法的な情報を引き出す質問を与える。
誘導 — 学習者から正しい形を引き出す。間を空けて文の続きに完成させる，“How do we say X in French?” のような質問をする、あるいは発話の言い直しを求める、といった方法がある。
繰り返し — 学習者の誤りのある発話を繰り返す。

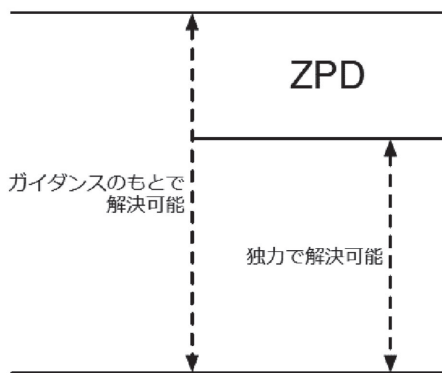
[表 1] 訂正フィードバック

訂正フィードバックが機能する過程では、まず学習者の誤りを含む発話のあとに、教師のフィードバックが与えられる。フィードバックによって学習者は誤りに気づき（アップテイク uptake）、誤りの修正（repair）を行い、再び会話に戻る。フィードバックが学習者にアップテイクされず、会話が継続（topic continuation）される時や、学習者の誤りに更なる修正が必要（needs repair）、つまり学習者が正しく誤りを修正できない時もある。

訂正フィードバック研究においては、分析の対象はインタラクション内で発話される教師と学習者の言語に限定されている。そのため Lyster & Ranta (1997) の研究では、学習者が教師の訂正フィードバックに対してうなづきや表情などの非言語的な反応を示していたとしても、それはアップテイクとは見なされない。しかし、はっきりと言葉で表現できなくても「注意が向いて何かを探知 (detect) している場合、第二言語習得に重要な気づき (Noticing) が起きているとみなすことができる」（村野井, 2006, p. 11）と考えられるため、非言語的な反応が学習者の「気づき」のサインである可能性は高く、教師と学習者の間に広がるコンテクストもフィードバックの効果を測る際に考慮に入れるべき重要な要素であろう。Nabei (2005) は、インタラクション内で発される言語のみをコンテクストから切り離して見る理論の枠組みの下で教師や学習者の意識を説明することは不可能であると考え、発話が行われた状況的、談話的コンテクストにも焦点を当てる社会文化理論に基づく立場から、言語に表れない指導者や学習者の意識とリキャストの効果との関連性を調査した。

## 1.2 ZPD とスカフオールディング

社会文化理論に基づく、指導者支援と学習者の言語発達の関係の解明においては、Vygotsky (1978) の「発達の最近接領域 (Zone of Proximal Development)」の考えが多くの研究の核となってきた。Vygotsky によると、子どもは親や年長者などのより有能な他者との社会的インタラクションを媒介して発達する。Vygotsky は問題解決場面において子どもが独力で解決可能なレベルと、大人やより有能な仲間のガイダンスのもとで可能になるより高度なレベルを仮定し、この2つのレベルの間を発達の最近接領域 (ZPD) と呼び、教育が影響を与えうる部分だとした [図 1]。



[図 1] 発達の最近接領域 (ZPD)

この ZPD を埋めるための、教師やより能力の高い仲間による支援を「スカフオールディング」と呼ぶ。Wood *et al.* (1976) は、スカフオール

ディングの機能を recruitment, reduction in degrees of freedom, direction maintenance, marking critical features, frustration control, demonstration の 6 種類に分類した。

この ZPD, スカフオールディングの概念をもとに、教師と学習者のインタラクションがいかに関与者の ZPD における学習を促進したかが記述され、言語学習プロセスの解明が試みられてきた。スカフオールディングは多くの研究で取り上げられているものの、「スカフオールディング」という言葉は、それが示すものが時として異なっており、定義が緩すぎるという批判もある。Maybin *et al.* (1992, p. 188) は、スカフオールディングとはあらゆる支援のことをいうのではなく、最終的に学習者を独力で同種の課題を達成できるレベルへ向上させる特別なものであるとした。つまり、学習者が支援を受けて課題解決に取り組み、その結果、支援を受けず自律的に同種の課題を達成できるようになれば、与えられたその支援はスカフオールディングとして機能したことになる。そして、その状態を ZPD が埋められた、

すなわち学習者が発達したと見なすのである。

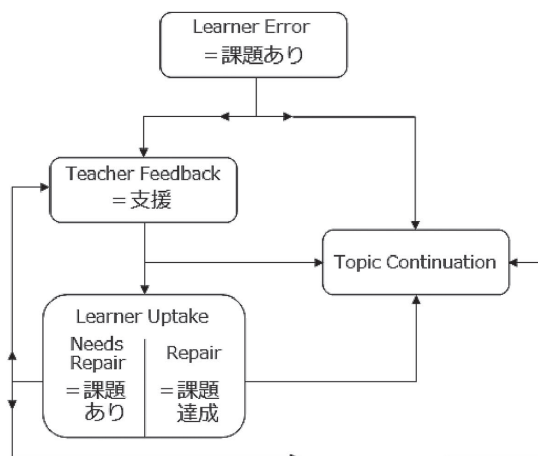
アメリカの小学校での日本語授業を質的に分析した Takahashi (1998) は、ある生徒が日本語の文を言えない時に、教師や他の生徒たちから与えられた支援をスキャフォールディングと呼び、その支援により発話を行うことができた生徒の状態を “outperform their *actual level* and extend to their *potential level*” (p. 401) と表している。日本の児童英語教育を対象とした研究を行った Nishida & Yashima (2010) は、英語学習経験をほとんど持たない児童が、小学校での英語劇活動で教師のモデルを真似する段階から支援なしで劇を演じられるまでの過程を記述し、困難な課題であっても十分なスキャフォールディングが与えられれば達成は可能であると述べた。しかし、いずれの研究においても学習者はその場で支援を与えられて課題を達成するのみで、最終的に独力で同種の課題を達成できるようになったかどうかの言及はない。Maybin *et al.* (1992) の定義に従えば、それらの「スキャフォールディング」は支援の域を出ない。

## 2. 分析の枠組み

### 2.1 社会文化理論の視点

Maybin *et al.* (1992) の定義から、フィードバックが機能する過程を見直す [図 2]。学習者の誤りを含む発話は、学習者に課題があることを意味する。教師のフィードバックは支援であり、学習者がフィードバックをアップテイクし修正したことは、学習者は支援を受けて課題を達成したと言い換えることが可能である。ここでフィードバックはその役割を果たしたことになり、それを受けた学習者がその後同じ問題を独力で解決できるようになったのかを判断することはできない。フィードバック研究は、指導者と学習者のインタラクションの役割と効果を明らかにする目的においてスキャフォールディング研究と共通しているが、スキャフォールディングの条件である学習者の自律性についてまでは言及していないのである。

児童の知識技能の習得にとどまらず、それらを活用して問題を解決する力を育むことが求められる今、児童の自律性まで視野に含む社会文化理論を応用した新たな枠組みで、指導者の支援と児童の学びを見つめ直すことが必要である。訂正フィードバック研究と、社会文化理論に基づく研究の違いを [表 2] に整理する。



〔図2〕 支援と訂正フィードバック

	訂正フィードバック	社会文化理論
学習観	学習者は与えられた情報を処理して、言語知識を獲得する。	学習者は社会的インタラクションに媒介され、自律的な課題達成が可能なレベルに発達する。
フィードバック	学習者の発話が文法的に正しくないことを示す情報。	コンテキストとの関連で機能を果たす学習の媒体。
分析	言語のみを分析の対象とする。 教師の介入によって学習者がどのような言語知識を構築していくかに焦点を当てる。	社会的インタラクションに媒介された学習者の活動に関わるものすべてを分析の対象とする。 学習者の活動が社会的インタラクションに媒介され変容していく様子を焦点を当てる。

〔表2〕 訂正フィードバック研究と社会文化理論に基づく研究

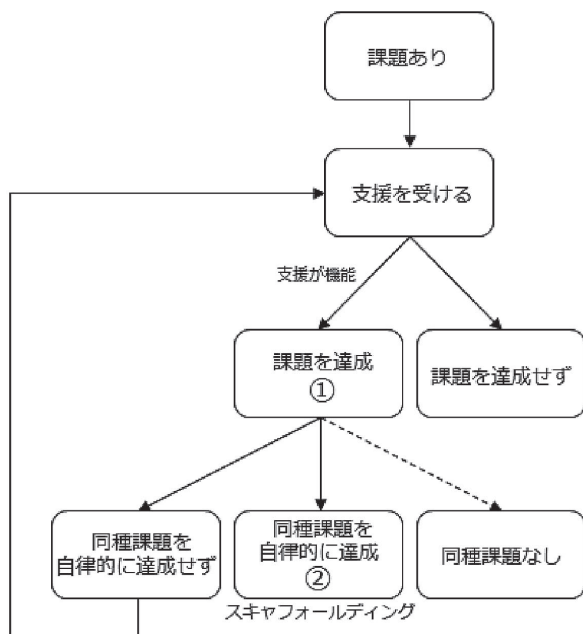
社会文化理論の学習観を英語教育研究に応用することで、英語学習を単なる言語知識の獲得ではなく、学習者が目標言語や他者とどのように関わりながら課題を達成していくのかという視点で捉えることが可能になる。

## 2.2 再定義

訂正フィードバックのプロセス [図 2] とカテゴリー [表 1] を、社会文化理論の視点から日本の児童英語教育の文脈に合わせて再定義する。再定義にあたり、次の 4 点の修正を加える。

### (1) 課題達成のプロセス

Maybin *et al.* (1992) の定義に基づき、児童の自律的な課題達成までのプロセスを [図 3] で示す。課題に出遭った児童が指導者の支援を受け、その支援が機能すると、児童はその課題を達成する (①)。その後児童が同種の課題に出遭い、それを自律的に達成することができた場合に、与えられた支援がスキファオールディングになったと解釈する (②)。自律的に達成できなければ、再び指導者の支援を受けることになる。



[図 3] 自律的な課題達成のプロセス

## (2) 分類カテゴリー

## ①明示的訂正とリキャストの同一視

Lyster (2002, p. 243) は [表 1] のメタ言語的フィードバックを「メタ言語の手がかり」に改め、メタ言語の手がかり、明確化要求、誘導、繰り返しをプロンプトに概括した。明示的訂正とリキャストは、学習者の誤りのある発話に対し、それを正した形を学習者に与えて修正を行うフィードバックであるという点で共通する。明示的訂正では、教師は正しい形を教えるとともに、学習者の発話が正しくないことを明確に示す。プロンプトは、学習者が自ら誤りを修正するよう促すフィードバックである。学習者に正しい形は教えずに、学習者が自分の知識を利用し自ら修正する機会を与える点がプロンプトの極めて重要な特徴である。

Lyster & Ranta (1997, p. 57) は、プロンプトと明示的訂正では学習者に誤りに気付かせ修正を促す教師の意図は明確であるが、一方、リキャストにおいてはその意図が曖昧になると述べている [表 3]。その理由は、学習者の発話が正確な場合にも教師がその内容を強調する意図で正しい形のまま学習者にフィードバックを与える場面が多く観察されており、こうした事実から、リキャストを与えた教師の意図が学習者に認識されているのかは疑問であるからだ。

	学習者自身による修正	教師の意図の明確さ
明示的訂正	—	+
リキャスト	—	—
プロンプト	+	+

[表 3] フィードバックの特徴

フランス語 (FI) と日本語 (JI) のイマージョン環境における訂正フィードバックのアップテイク率の比較調査 (Lyster & Mori, 2006) では、明示的訂正がアップテイクされた割合は FI で 7%, JI で 9% と大きな差は見られなかった。一方リキャストに関しては、FI で 32%, JI で 61% と JI が FI を大きく上回っている。Lyster & Mori によると、この差は JI 学習者の注意が言語形式により向けられる傾向によるもので、その背景には言語間距離と言語環境の違いがある。母国語と目標言語の言語間距離が大きいほど、また、言



語環境が ESL ではなく EFL である場合に、言語形式に向けられる学習者の意識は大きい。

したがって、Lyster & Ranta (1997) が指摘するリキャストにおける教師の意図の曖昧さは、JI では解消されていたと言うことができ、ある環境においては明示的訂正とリキャストの区別はなくなるのである [表 4]。JI と同様に、母語との言語間距離が大きく、EFL 環境にある日本の英語教育では、明示的訂正とリキャストは同じ特徴を持つと判断して、指導者が学習者に正しい形を示すフィードバックをすべてリキャストとし、明示的訂正との区別をしないこととする。

	学習者自身による修正	教師の意図の明確さ
明示的訂正	－	＋
リキャスト	－	＋
プロンプト	＋	＋

[表 4] JI におけるフィードバックの特徴

## ②名称・表現の変更

- a) 「正しい形」(correct form) を「解決策」に変更する。「解決策」とは、正しい文や発音など言語的なものから、ジェスチャーなど非言語的なものまで、課題が達成された状態を指す。
- b) 「メタ言語的手がかり」を「メタ認知的手がかり」に変更する。メタ認知的手がかりは課題達成に必要な情報（解決策の例や達成方法など）を与える。メタ認知とは自分の考えや行動を鳥瞰的に捉える能力である。学習者はメタ認知によって、自分の活動をコントロールする。
- c) 「フィードバック」は「支援」と表現する。

## ③カテゴリーの追加

①～②の修正を [表 1] に加え、児童英語教室での指導者の支援の分類を試みた。データは学習活動をビデオに撮影し、トランスクリプトを作成した。分類の結果、どの種類にも分類できないと思われる支援が見られ、新たに「奨励」と「発言・学習行動補助」の二つのカテゴリーを設けた。

「奨励」は、発言や行動を起こすのを躊躇する児童を励まして活動を促す

支援である。初めての経験に不安を感じる、自信がない、英語でどう表現するかわからない、などで消極的になる児童に対し、指導者は「できることから言っごらん、やっごらん」と活動を促す。日本語での発言、またジェスチャーで表現するといった英語による発話以外の活動を求めることも含むものとする。解決策を示さずに学習者を課題達成へと向かわせるので、この支援はプロンプトの一つとする。

「発言・学習行動補助」では、指導者が解決策を示すのと、児童が課題を達成するのがほぼ同時に起こる。この支援では教師は解決策を示しているが、児童もまた課題達成に至ろうとしている。このような支援は先行研究では確認されておらず、本研究において新たにカテゴリーを設定し、リキャストとプロンプトの中間に位置づける。

#### ④カテゴリーの削除

本研究のデータでは、明確化要求と繰り返しの支援は確認されなかった。したがってこれらのカテゴリーを削除する。

以上四点の変更を加え、指導者の支援の分類を [表 5] に示す。

教師は解決策を示す	<p>リキャスト — 教師は学習者に解決策を教える。</p> <p>(1) T : How does she go to France?  S : (「わからない」という感じで黙っている)  T : How do you go to France? (S に同じ文を言うよう促す)  S : How do you go to France?</p> <p>(2) S : この単語わかんない。〈“mean” の発音の仕方がわからないという意味〉  T : Mean.  S : Mean.</p>
	<p>発言・学習行動補助 — 教師が解決策を示すのと、学習者が課題達成をするのがほぼ同時に起こる。教師は解決策を示すが、学習者もまた自ら課題達成に至ろうとする</p> <p>(3) T : How long does it take from Tokyo to France?  S : How long does it take from Tokyo to France?  (二人の声が重なっている)</p>

(学習者自らが課題達成に至る) プロンプト	<p><b>メタ認知的手がかり</b> — 教師は課題達成のための手がかり（解決策の例，課題達成の方法）のみを学習者に与える。</p> <p>(4) S: (スピーチの原稿を見ながら文を言う，見ないで言う，を繰り返して英文を暗記しようとしている。)</p> <p>T: You can put gestures like this. &lt;スピーチ文の内容に合ったジェスチャーをつける暗記方法を示す&gt;</p>
	<p><b>誘導</b>—学習者から直接解決策を引き出すような働きかけをし，課題達成に導く。</p> <p>(5) S: 何で…&lt;スタンプが好きなの&gt; ?</p> <p>T: Why…</p> <p>S: Why do you like stamps?</p> <p>(6) S: 行きたいって書く時は…，「私の夢はフランスに行くことです」だから “My dream…” &lt;日本語を直訳しようとしているが，文法知識に限界がある&gt;</p> <p>T: (既習表現 “I want to …” を意味する，祈るように両手を組むジェスチャー)</p> <p>S: あ！ I want to go to France.</p>
	<p><b>奨励</b>—学習者が発言や行動を躊躇する時に，励まして活動を促す。</p> <p>(7) S: (黙っている)</p> <p>T: I'll help you.</p> <p>S: 集めているもの…</p>

[表 5] 児童英語教育における指導者の支援

## 結論

本研究では，訂正フィードバックの分類を社会文化理論の視点から再検討し，児童英語教育の文脈に合わせた新たな分類を設定した。その利点は児童の課題達成に関わると考えられるあらゆるコンテキストを分析対象に含み，児童の学習活動を言語面に限定せずより包括的に捉えられることにある。この枠組みに基づき児童が指導者とのインタラクションを媒介して自律的に課題を達成するまでの過程の記述，分析を行い，児童英語教育の普遍的意義に迫ることが次の課題である。

### 参考文献

- Long, Michael H. "The role of the linguistic environment in second language acquisition." *Handbook of second language acquisition*. Ed. Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. New York: Academic Press, 1996. 413-468.
- Lyster, Roy. "Negotiation in immersion teacher–student interaction." *International Journal of Educational Research* 37.3 (2002): 237-253.
- Lyster, Roy, and Hirohide Mori. "Interactional feedback and instructional counterbalance." *Studies in Second Language Acquisition* 28.2 (2006): 269-300.
- Lyster, Roy, and Leila Ranta. "Corrective feedback and learner uptake." *Studies in second language acquisition* 19.1 (1997): 37-66.
- Maybin, J., Mercer, N., and Steirer, B. "'Scaffolding' learning in the classroom.", *Thinking voices: The work of the National Oracy Project*. Ed. Norman, Kate. London: Hodder Arnold H&S. 1992. 186-195.
- 村野井仁 『第二言語習得研究から見た効果的な英語学習法・指導法』, 東京: 大修館書店, 2006.
- Nabei, Toshiyo. *Recasts in a Japanese EFL Classroom*. Osaka: Kansai University Press, 2005.
- Nishida, Rieko, and Tomoko Yashima. "Classroom interactions of teachers and elementary school Pupils as observed during a musical project in a Japanese elementary school." *System* 38.3 (2010): 480-490.
- Takahashi, Etsuko. "Language development in social interaction: A longitudinal study of a Japanese FLES program from a Vygotskian approach." *Foreign language annals* 31.3 (1998): 392-406.
- Vygotsky, Lev Semenovich. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press, 1978.
- Wood, David, Jerome S. Bruner, and Gail Ross. "The role of tutoring in problem solving." *Journal of child psychology and psychiatry* 17.2 (1976): 89-10.

(大学院人間文化研究科

言語文化学専攻英語文学・英語教育専修博士後期課程 1 年)